

SENADO

SECRETARIA

DIRECCION DE COMISIONES

XLIIIa. LEGISLATURA

TERCER PERÍODO

COMISION DE EDUCACION Y CULTURA

DISTRIBUIDO Nº 1610 DE 1992

AGOSTO DE 1992

COPIA DEL ORIGINAL SIN CORREGIR

CICLO BASICO DE EDUCACION MEDIA

Exposición del señor profesor Germán Rama

VERSION TAQUIGRAFICA DE LA SESION DE LA COMISION DEL DIA 5 DE AGOSTO DE 1992

ASISTENCIA

PRESIDE : SEÑOR SENADOR CARLOS W. CIGLIUTI.

MIEMBROS : SEÑORES SENADORES MARIANO ARANA, ENRIQUE CADENAS BOIX Y PABLO MILLOR.

INVITADOS ESPECIALES : SEÑOR DIRECTOR DE CEPAL, PROFESOR GERMÁN RAMA Y SEÑORES CONSULTORES DOCTORA ROSINA DE SOUZA Y PROFESORA SICÓLOGA ESTER MANCEBO.

SECRETARIA : SEÑORA MARÍA ESTHER FUREST.

AYUDANTE DE COMISIÓN : SEÑOR JAIME GALLINAL.

SEÑOR PRESIDENTE.- Habiendo número, está abierta la sesión.

(Es la hora 14 y 40 minutos)

La Comisión tiene el agrado de recibir al Director de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe profesor Germán Rama y a sus consultoras, doctora de Souza y profesora y socióloga Macedo. Esta Comisión tiene la inquietud de conocer el informe que se ha dado con respecto al estudio que se hizo en el Ciclo Básico de Educación Media, que ha tenido tanta difusión y tan justificada discusión pública. Por esa razón, los miembros de la Comisión más que el deseo, tienen el deber de conocer el informe y las consideraciones que los invitados quieran hacer con respecto a este importante trabajo. Tiene la palabra el profesor Rama.

SEÑOR RAMA.- En principio, quiero agradecer a la Comisión por habernos invitado nuevamente a dialogar sobre los estudios que la CEPAL ha realizado por convenio con el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Se trata de un organismo público que ha solicitado un diagnóstico lo más objetivo posible por medio de una Institución neutra fuera del sistema, sabiendo de antemano que los resultados no siempre iban a ser auspiciosos; es decir, con una política muy loable al pensar que un diagnóstico puede hacer política ya que es preferible conocer los problemas a oscurecerlos y no tener capacidad de realizarla. En ese sentido, debemos expresar nuestro agradecimiento al CODICEN, en particular al doctor Gabito, quien ha conferido plena autonomía y libertad de trabajo a la CEPAL en todos estos estudios y sobre todo por el apoyo que se ha brindado en este caso.

Todos saben que hace dos años que estamos trabajando en este Convenio que surgió el 20 de febrero de 1990 cuando el Presidente del CODICEN era Pivel Devoto y en el transcurso de ese convenio realizamos un primer trabajo que se denomina Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay. En él fundamentalmente se emplearon estadísticas con información existente que nunca había sido procesada para identificar problemas sociales y educativos del sistema. Se realizó un segundo estudio que se llamó "Quienes aprenden en las Escuelas del Uruguay", a lo que nos referimos en la sesión pasada y en ellos la metodología fue distinta porque fueron pruebas de evaluación de conocimientos de una muestra representativa de escuelas, lo que permitió conjuntamente con una vasta encuesta a las familias, apreciar cómo interactuaban los problemas sociales, de docencia, de organización educativa y de infraestructura y se pudo comprobar que no todos los niños aprendían lo suficiente. Asimismo, permitió identificar claramente que existía un 20% de la población escolar en el país --aproximadamente unos 10.000 niños-- con un altísimo déficit de aprendizaje, los que correspondían a familias de muy bajo nivel de educación --generalmente, con Primaria incompleta-- y, además, dichas familias también estaban afectadas por otro tipo de problemas, como ser, no constitución de familia legal, precariedad del vínculo familiar y condiciones de hacinamiento. También se planteó, como se expresó anteriormente en esta Comisión, que el país, en último término, iba a necesitar un esfuerzo a fin de establecer un hándicap positivo, es decir, romper la noción de que la igualdad de la oferta genera la igualdad del aprendizaje.

Además se establece la existencia de un capital cultural que es desigualmente distribuido --al igual que el capital monetario--, lo que demostró que la posibilidad de aprendizaje de estos niños estaba muy bloqueada en un sistema concebido para clase media, donde la familia realiza un apoyo de estimulación precoz y de lenguaje, por lo que a esos niños se les debería llevar a una escuela de tiempo completo desde las 8 de la mañana a las 17 horas a fin crearles un ámbito cultural distinto, a fin de lograr un verdadero aprendizaje de transformación de sus mentes. Precisamente, en esta Comisión, se expresó que pocas veces puede haber una política que con una inversión relativamente limitada-- se necesitaría un programa de 300 aulas anuales, lo que representa la suma de U$S 9:000.000-- incidiera sobre la capacidad del 20% de la población futura del Uruguay, lo cual crea una relación costo-beneficio única, tratándose de un sector que por sus altas tasas de repetición, por sus fracasos escolares tiene un costo de funcionamiento del servicio bastante especial.

Una vez terminada esta investigación, emprendimos la última de las etapas concebidas para la realización del trabajo con el CODICEN, que es el estudio sobre el Ciclo Básico de Educación Media, que comprenden los años primero, segundo y tercero de los liceos y escuelas técnicas del país. Evidentemente, este Ciclo tiene una importancia especial, ya que la Ley de Educación de 1973 --legislando en relación con las normas constitucionales-- estableció la obligatoriedad de la educación de este Ciclo. El propósito del legislador fue realizar un cambio radical en la enseñanza del país, dado que el establecimiento de la obligatoriedad de la Educación Primaria --proyecto iniciado por José Pedro Varela-- insumió un siglo para poder constituirse en el país.

En el año 1930 terminaba los seis años de Primaria sólo un 30% de los elegibles; en 1963, cuando se realiza un estudio con la CIDE, se pudo comprobar que sólo egresa un 62%, y en 1990 podemos decir que se ha concretado el sueño valeriano, y actualmente el 95% de los niños salen de Primaria. Es normal que haya un 2% o un 3% con hándicaps de distinta clase o situaciones individuales, con lo que se puede expresar que cuando se crea la obligatoriedad del ciclo medio es el momento en que la sociedad uruguaya llega a que todos los niños cumplan los seis años de Enseñanza Primaria. Los Institutos Normales de todo el país se crearon por etapas, como por ejemplo, el cuerpo de maestros, se llegó a que en 1930 ya no existieran maestros no diplomados.

Asimismo, se desarrolló una política de construcciones de edificios escolares que aún hoy, luego de 60 años, continúan siendo utilizados.

En lo que tiene que ver con el ciclo obligatorio de educación media, la situación fue completamente distinta. En contados años, se introdujo la obligatoriedad en todo el sistema real. El período comprendido entre los años 1973 y 1980 marcan una etapa muy particular en la historia del país, caracterizada por la dictadura, y la emigración de la población uruguaya. No se observaron efectos inmediatos, pero a partir del año 1960, empieza a advertirse un crecimiento sostenido de la totalidad de la matrícula de la educación media. Si tenemos en cuenta a la totalidad de la educación media, es decir, Educación Secundaria y Universidad del Trabajo, podemos decir que en el año 1963 se contaba con 103.000 matriculados; en 1980, la cantidad total era de 187.000; en 1985, la cifra asciende a 213.000. En este último dato aportado, es necesario tener en cuenta que precisamente en al año 1985 tuvo lugar el restablecimiento de la democracia, con su importante significación en la relación entre el Estado y la sociedad. En el año 1989, la cantidad de matriculados fue 252.000, mientras que en 1991, el número total fue 266.000.

Como cada tramo de edad en el Uruguay se compone de unas 50.000 personas, podemos decir que tenemos matriculado en la totalidad de la educación media al equivalente de 5 generaciones, lo que constituye un récord, un logro cuantitativo de enorme significación, que da al país una base muy importante para llevar

a cabo sus políticas culturales y de recursos humanos. El problema es que esta expansión --al contrario de la que tuvo lugar en la educación media, que se realizò paso a paso y en forma muy implementada-- fue motivada por la sociedad, sin que exisitieran instrumentos que la acompañaran adecuadamente. Me refiero, fundamentalmente, a la infraestructura, formación de docentes y concepción del sistema, para una nueva realidad que es el pasaje de una educación de élites --como era la sección preparatoria de la Universidad de la República, en el pasado-- a una educación de masas que tiene, actualmente, en el ciclo básico, al 80 u 85% de la totalidad de adolescentes del país. Esta transformación estuvo acompañada, además, por otro fenómeno. Concretamente, quiero decir que este crecimiento cuantitativo al que he hecho referencia, se produjo acompañado por un crecimiento horizontal. El gran desarrollo que tuvo la educación media, se produjo en el interior del país. Hoy en día, el interior de nuestro país --como groseramente seguimos denominándolo, por su diversidad y heterogeneidad-- reúne más de la mitad de las matrículas. Tanto en la enseñanza técnica como en la enseñanza secundaria. En lo que tiene que ver con la enseñanza secundaria oficial, podemos decir que en el ciclo básico, Montevideo reunió en el año 1991 a 38.000 estudiantes en los liceos oficiales. En todo el interior del país, esta cifra asciende a 59.000 estudiantes. Esto quiere decir que en materia de servicio público, estamos llegando a una situación en la que la oferta en el interior es casi el doble de la de Montevideo.

En cuanto a la Universidad del Trabajo, puede decirse que en los tres primeros años del ciclo básico existen 7.000 estudiantes en Montevideo y 12.300 en el interior.

Esto quiere decir que existe un fenómeno de explosión cuantitativa y de expansión horizontal. Se puede decir que una de las grandes transformaciones de la década de 1980 --mirada en términos antropológicos-- fue la extensión de la educación media hacia el interior del país, logrando llegar a localidades de escaso volumen poblacional, donde nunca recibieron más que educación primaria. Desde el punto de vista democrático y de la integración del país, esto es muy positivo. Sin embargo, también acarreó un conjunto de problemas, a raíz de la velocidad del proceso y de la falta de instrumentos de preparación.

En lo que tiene que ver con el ciclo básico, en su oportunidad, algún legislador quizá pensó que podría ser un ciclo final como lo fue la escuela primaria en su momento. Sin embargo, tal vez el señor senador Cigliuti recordará que existió el examen de ingreso al liceo, hasta el año 1942; es decir , había una noción de enseñanza terminal y también una selección académica.

SEÑOR CIGLIUTI.- En lo personal, puedo decir que en la década anterior a 1930 no había examen de ingreso al liceo.

SEÑOR RAMA.- Probablemente el señor senador cursó sus estudios en una escuela de segundo grado.

SEÑOR CIGLIUTI.- Exactamente.Los alumnos cursaban los 6 años correspondientes y luego, con el pase escolar, ingresaba al liceo.

SEÑOR RAMA.- Se trataba de una escuela altamente dotada, con profesores de primera clase.

SEÑOR CIGLIUTI.- Muchos de mis compañeros, en lugar de ingresar directamente al liceo, repitieron 6º año y luego comenzaron a trabajar.

SEÑOR RAMA:.- Es que repetir 6º año era una manera de consolidar la enseñanza común.

Decía que si bien el legislador previó que existiera un ciclo común y luego se instrumentó un segundo ciclo separado, la presión social y la debilidad de los controles académicos en la selección para continuar ciclos más adelantados hizo que el ciclo básico no fuera el final y que existiera un fuerte empuje de matrícula hacia el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Sin embargo, en general, a pesar de los esfuerzos fiscales realizados para mejorar la dotación, como esta expansión de la matrícula es tan vertiginosa, la relación entre gastos en educación y gastos por alumno ha venido descendiendo en forma sistemática. Dicho de otra forma, la matrícula crece más rápidamente que el gasto educativo en términos reales, lo que ha motivado un problema bastante complejo.

A todo esto se agrega un factor social de enorme significación. Mientras la educación primaria, en ese gran crecimiento, iba creando generaciones de futuros adultos que luego trasmitirían a sus hijos sus ideas acerca de la escuela, del trabajo y del estudio, como modo de brindar su apoyo, en el caso del ciclo básico se observó una irrupción súbita de una masa que se constituyó en la primera generación que continuó sus estudios más allá de la educación primaria. Desde el punto de vista social, uno puede sentirse muy feliz por el hecho de que en este país exista una democracia tan viva que ofrezca oportunidades a los distintos grupos sociales. Sin embargo, esto genera otro tipo de problema.

5x

Por ejemplo, de la totalidad de estudiantes elegidos para el muestreo --entre 1.400 y 1.600-- nos encontramos con que el 15% de las madres de estos chicos tienen un nivel de primaria incompleta y un 24% con primaria completa. Esto totaliza un 40%. Además, con un liceo a nivel UTU, incompleto, tenemos un 20%. Así, de hecho, el 60% de los hogares estudiados tiene un nivel cultural inferior al que, teóricamente, va a acceder el muchacho en el ciclo básico. Por lo tanto, esta expansión choca con el hecho de que no hay apoyo cultural en la familia, justamente en un momento en que algunos mecanismos del pasado, como ser los textos únicos o las cartillas que llegaban a las familias, no existen. En consecuencia, uno de los elementos que servían para el crecimiento de la familia conjuntamente con los chicos, hoy no los tenemos a disposición. Ha habido una regresión del libro a manual y ahora del manual al apunte, con lo cual los elementos culturales siguen bajando.

Paralelamente a esto, hay otro factor a tener en cuenta, que es la calidad del cuerpo docente. Teóricamente, un buen profesor puede enseñar debajo de un árbol y el que no lo es, no logra sus cometidos ni aun en el mejor local. Esto hace que tanto Enseñanza Secundaria, Ciclo Básico y UTU tengan una tradición muy defectuosa en materia docente. Por ejemplo, vemos que al primer Instituto Normal de Señoritas, creado en 1890, asistía el Presidente de la República y el Ministro de Educación a cada ceremonia de graduación. La creación de los institutos normales de los restantes departamentos data de principios de

siglo, de acuerdo con una política de creación de los cuerpos docentes. Pero, con respecto a Enseñanza Secundaria hubo, históricamente, una rémora, tal vez fruto de su dependencia de la Universidad, la que nunca tuvo una política de formación de profesores, dado que los elegía entre sus profesionales más competentes.

Como ustedes recordarán, el Instituto de Profesores Artigas, cuya creación fue impulsada por el doctor Grompone, fue creado recién en 1950, es decir, cuando el país ya había conocido los liceos populares. Es una obra muy tardía, pese a lo cual tuvo una enorme significación cultural. Este Instituto tiene una ubicación montevideana y una concepción del tipo de escuela normal superior de Francia, lo que implica un alto nivel de capacitación para formar los grandes cuadros, pero que en ningún momento quiso lograr la masificación de la formación docente del profesorado.

A todo esto se le agregan los conflictos en en la enseñanza, en la época de la dictadura. Estadísticamente, éste es el sector con más destituidos de todo el Estado en esa época. Además, hay que tener en cuenta la expansión que se produjo en el interior del país y el crecimiento cuantitativo, con lo cual el balance de formación docente en la Enseñanza Secundaria nos da resultados alarmantes.

En este momento, uno de los problemas más graves que enfrenta la Enseñanza es el hecho de que sólo el 34% de los profesores en todo el país, tienen título

habilitante. Esto, como promedio.Pero si hacemos un estudio asignatura por asignatura encontramos, por ejemplo, que en matemáticas sólo hay un 14% y en física un 26%. Vemos así que el área científica es ejercida por personas con distinta formación y que, además, hay un crecimiento permanente de aquellas que apenas han terminado el Bachillerato.

Esto es el resultado de distintos factores. Por ejemplo, tenemos que las remuneraciones de los docentes son extremadamente bajas. En segundo término, los estímulos para formar docentes son muy escasos. En tercer lugar, el país tiene una anomalía muy grave: no hay ningún gran centro de capacitación y formación docente en el interior del país. Esto es muy grave, dado la significación que tiene la matrícula y la dispersión de los establecimientos.

Respecto a la capacitación y a la formación, enfatizo más el primer término, porque cuando en las pequeñas localidades se cuenta con maestros en la zona, es muy difícil conseguir profesores. Por lo tanto, lo mejor es capacitarlos, trasladándolos a algún centro de capacitación. Esta es una política que han practicado todos los países que tuvieron una rápida expansión.

Así, cuando estudiamos la composición del cuerpo docente, según la antigüedad, vemos que, en los liceos de Montevideo, tenían título de profesor el 47%, pero en los últimos 5 años, esa cifra bajó al 35%. En los liceos del interior, los egresados del IPA eran el 25% del profesorado, pero los ingresados en los últimos años, sólo alcanzan al 10%.

15x

En las escuelas técnicas, la situación todavía es más grave. Sólo el 6.5% de los profesores del ciclo básico tenían formación docente.

Esta acelerada expansión fue acompañada por una insuficiencia en la política de formación de profesores. En consecuencia, estamos asistiendo a un deterioro muy grave de la docencia porque, por un lado, las bajas remuneraciones y, por otro, la falta de una adecuada oferta para formar a profesores en el interior, han llevado a un descenso progresivo del porcentaje de profesores diplomados. Esto llega a ser dramático en algunas asignaturas, como en Matemáticas, en la que solamente hay un 14% de profesores diplomados.

Cuando se revisa el cuerpo docente, sobre todo en lo que tiene que ver con los ingresados en los últimos cinco años, se advierte que en cada categoría se producen caídas en la formación profesional. En los liceos oficiales de Montevideo se pasa del 46% al 34% de profesores diplomados en los últimos cinco años; en los liceos del interior, que tenían solamente un 25% de profesores diplomados, esta cifra se reduce al 10%. A su vez, en las escuelas técnicas del interior, que por anomalías muy antiguas solamente tenían un 6.5% de profesores diplomados, no ingresa uno solo más.

Paralelamente, se produce un desplazamiento de los niveles educacionales --especialmente grave en el interior-- de los docentes, que actualmente se sitúa en el de bachiller, como máximo. En los liceos del interior que estudiamos, es decir los de las capitales departamentales de Florida, Maldonado, Paysandú y Tacuarembó --tratamos de elegir uno de cada una de las principales zonas del país--, el nivel máximo del 30% de los profesores que

ingresaron en los últimos cinco años es de bachiller; o sea que simplemente han terminado la enseñanza secundaria. Sin duda alguna en el pasado, cuando las entidades educativas eran pequeñas y estaban concentradas fundamentalmente en las capitales departamentales, había una reserva de profesionales del lugar, que actuaban como profesores. Si tomamos como ejemplo la ciudad de Nueva Palmira, veremos que de los 100 alumnos que tenía en el liceo, hoy pasó a tener 600, mientras que el número de profesionales se elevó de 8 a 10. Esto significa que las posibilidades de apelar a los profesionales como docentes auxiliares se ha agotado en el país.

Uno de los temas fundamentales a mencionar es que el ciclo básico está muy resentido por una ausencia de una política de capacitación de docentes para el interior del país. Habría que disponer de recursos adecuados, conseguir misiones extranjeras y reclutar a los jóvenes más brillantes para establecer un shock en todo lo que sea enseñanza de las ciencias. Esta sería una de las primeras preocupaciones, pero también habría que reconocer que los profesores no formados no son los malos de la película; son las únicas personas disponibles con que se contó para enseñar. No se trata, pues, de criticarlos sino de formarlos y capacitarlos para lograr una enseñanza adecuada.

Mientras insistimos en que, en Primaria, la alternativa pasa por una educación de tiempo completo para el 20% de los niños de condiciones socio-culturales

más deprimidas --y basamos esta estrategia en la inversión--, en el caso del ciclo básico de educación media hay que señalar que la estrategia primera tiene que ser la formación y la capacitación de los docentes. De lo contrario, no hay fenómeno educativo.

Por otra parte, los institutos de formación docente del interior tienen una función más nominal que real porque sus alumnos tienen que venir a rendir sus exámenes en Montevideo. En consecuencia, al observar las cifras de egresos, se advierte que desde 1938 a 1990 se produce una fluctuación entre un máximo de 71 y un mínimo de 24. Es decir que se trata de un sistema muy excepcional y ad hoc, que no se puede reputar como de formación de docentes de educación media.

En lo que, hace al Instituto de profesores, también es bueno advertir que el volumen de egresados no alcanza para sustituir las jubilaciones, promedialmente, ni para compensar todos los cargos que hay que crear con la expansión de servicios y, menos aún, para sustituir a quienes son precarios con baja formación.

Me voy a referir ahora a los resultados de los aprendizajes, que pudimos evaluar en una muestra representativa de 51 grupos. Esto figura en la página 92 del documento que he hecho llegar a los señores senadores. En este caso, la muestra aplicada fue representativa para los liceos públicos de Montevideo y para las capitales departamentales de Florida, Maldonado, Paysandú y Tacuarembó. Cabe aclarar que ella no es representativa del interior

de la República, pues no comprende ciudades de segundo orden ni tampoco a todas las capitales departamentales. No pudimos abarcar todo el país debido a los elevados costos y a los magros recursos de que disponíamos. De todas maneras, el hecho de haber evaluado los liceos de cuatro capitales de cuatro regiones claramente constituidas, como el litoral, el norte, el centro y el este del país, nos permite saber que aún admitiendo un sesgo importante de la muestra, los resultados no son exactamente representativos, pero sí indicativos de una situación inquietante, tal como la calificamos en el informe.

Los liceos públicos y las escuelas técnicas de Montevideo son sí representativas del total. Además, por su menor volumen, en las escuelas técnicas tuvimos una muestra más grande para asegurar una mejor representación. Inversamente, cuando se trata de los liceos privados de Montevideo, no se trata de hacer una representación de ellos; por el contrario, hubo una elección, llevada a cabo por jueces, de 13 establecimientos de alto nivel académico, para tener como referencia de lo que se debería lograr en la totalidad del sistema. No se puede generalizar en modo alguno a la educación privada. Asimismo, esto no quiere decir que el conjunto de la educación privada sea mejor o peor que la pública; se refiere a 13 establecimientos de status social académico medio-alto que elegimos intencionalmente para obtener datos acerca de lo que se puede lograr en el país con nuestros niños y profesores.

En este cuadro aparece una prueba de Matemática, que fue relativamente sencilla. Una parte de ella contenía

ejercicios de aritmética, cuyo aprendizaje se inicia en la escuela. Por ejemplo, en la página 97, en el área correspondiente a operaciones, figura un ejercicio de suma y multiplicación de números enteros y fraccionados: 3,5 + 9,2 x 10 + 4. Es decir que esta operación es de extrema sencillez y el aprendizaje de esta materia se inicia en el tercer o cuarto año de escuela, y se sigue trabajando a lo largo de todo el ciclo. Aquí estamos en el noveno año de escolaridad, o sea, al término del período en que el Estado se ha comprometido a una educación obligatoria.

Una segunda parte de la maestra consistía en pruebas que tienen que ver con el uso social de las Matemáticas.

Precisamente, en la página 98, los señores senadores podrán encontrar un ejemplo de esto. Dice así: "En la televisión aparece el siguiente aviso: gran liquidación de vaqueros. Antes N$ 45.000, ahora N$ 36.000. Realiza el planteo y las operaciones para saber qué tanto por ciento de descuento se hizo al precio de antes". Este ejercicio fue elegido como el más simple de toda la prueba porque, inclusive, se han tomado números enteros. Hay N$ 9.000 de diferencia que divididos por N$ 45.000 --estamos hablando de una regla de tres simple-- da un 20%. Precisamente, porque se eligió este ejercicio simple, se esperaba encontrar un 90% de respuestas satisfactorias. Desgraciadamente, el 86.1% de los estudiantes obtuvo 0 punto en un cálculo de descuento que es la base de la vida económica y que, en definitiva, es la protección al consumidor y al trabajador. Se trata de uno de los tantos ejercicios de uso social.

Con respecto al capítulo de Lógica Matemática, cabe señalar que, generalmente, los estudiantes hacen un mejor uso de la lógica combinatoria que no se enseña que de aquellos capítulos en torno a los cuales sí se imparte enseñanza. Por ejemplo, el otro capítulo fundamental refiere al álgebra que es el que figura en los programas de segundo y tercer año. En este sentido, lo que descubrimos es que los estudiantes no tenían conocimiento sobre la materia; pero también que, por ejemplo, en todas las escuelas técnicas del interior, cuando el 100% del alumnado

no sabía nada, éste era un indicador de que nunca se había enseñado. Asimismo, cuando en el 91% de los liceos de las capitales departamentales los estudiantes obtenían cero punto, debíamos concluir --salvo algún grupo aislado--, también, que no se había enseñado.

Quiere decir, entonces, que de la evaluación del aprendizaje surgió también una evaluación de enseñanza.

Si bien la prueba tenía muchos elementos, conviene aclarar que de lo que se trataba aquí era de que quienes supieran algo de aritmética pudieran resolver algunos de los juegos que estaban presentados. Por ejemplo, dónde se adquiría determinado producto, en qué piso, una sucesión de números; o la composición de parejas. Así, se planteaba: Alicia invitó a su baile a Cecilia, a Gabriela, a Pablo, a Gonzalo, a Luis y a Diego. Durante el baile, varones y chicas fueron cambiando de pareja. Al final del baile, cada chica había bailado con cada varón. ¿Cuántas parejas se formaron? Nos referimos, pues, a cosas bastante frecuentes en los juegos de ingenio, que fueron incluidas allí para ver dónde estaba la lógica.

Debemos señalar que, en general, los estudiantes demostraron ser más competentes en aquellas áreas que dependen de un conocimiento que no está originado en la enseñanza, que en las que dónde se debiera haber producido una acumulación desde la primaria hasta completar un total de 9 años de escolarización. Esto se agrava aun más en lo que hace al Ciclo Básico.

Debo agregar que frente a estos resultados en lo que tiene que ver con matemáticas, elegimos las pruebas de aritmética realizadas el año anterior en determinadas escuelas --concretamente, en las que realizamos los estudios-- y las planteamos en otros institutos de enseñanza primaria. La conclusión fue que los niños que cursan 6o. año resuelven mejor las pruebas de aritmética que los de 3o. del Ciclo Básico, lo cual está indicando un fenómeno que nos alarmó mucho, y que podría ser titulado de "desaprendizaje" como consecuencia de estar expuestos a un bombardeo de temas que, finalmente, no son consolidados.

Volvamos ahora a la página 92, cuadro 24. Allí se podrá observar que el total de puntos otorgados a la prueba de matemáticas se situaba en 48. Se considera satisfactoria aquella prueba que supera la mitad de la calificación. En la última columna figuran los subsistemas y departamentos que se ubican entre 25 y 48 puntos. Los liceos privados testigos tienen un 54.8 de alumnos que lo logran ; los liceos públicos de Montevideo, un 16.5%; los liceos públicos del interior, un 7.5%; las escuelas técnicas de Montevideo, un 5.5.% y, finalmente, las escuelas técnicas del interior, un 1%. Repito que aquí estamos hablando de los que han obtenido más de la mitad de la calificación en pruebas que, reitero, son de una gran sencillez.

En el otro extremo, cuando se toman hasta 10

puntos, lo cual significa no alcanzar el 20% del puntaje --es decir, una insuficiencia total--, nos encontramos con que los liceos privados tienen un 6.8% y en los liceos públicos de Montevideo, luego de sumar la primera y segunda columna --es decir, 0-5 y 6-10--, tenemos un 35.5%. O sea, que uno de cada tres alumnos de los liceos oficiales de Montevideo presenta una insuficiencia absoluta en matemáticas.En los liceos públicos de las capitales departamentales esa cifra alcanza el 47.5%. Quiere decir que uno de cada dos estudiantes de las capitales departamentales --no estoy hablando del liceo de Las Toscas de Caraguatá-- tienen insuficiencia absoluta en matemáticas. En las escuelas técnicas de Montevideo hay un 52.2% de estudiantes que se encuentran en esas condiciones, mientras que en las del interior, la cifra se ubica en un 68.5%.

Como decíamos, esta prueba es indispensable ya sea que se trate de un artesano, un obrero o un intelectual. No tiene complejidad intelectual, sino contenidos de usos sociales, operaciones elementales que, por ejemplo, tiene que realizar un carpintero para calcular cuántos pies tiene una tabla, o que tiene que efectuar un herrero o una tejedora para, por ejemplo, en el caso de esta última, calcular los gramos de lana que necesita para confeccionar determinada prenda, etcétera. Es decir que los registros que aquí estamos marcando no deben ser atribuidos a que se trata de una prueba intelectual. Pongo énfasis en este aspecto porque es, precisamente,

en las escuelas técnicas del interior donde se encuentra el grupo social más desfavorecido de todo el alumnado, es decir, los que tienen familias de más bajos niveles educativos y que presentan peores condiciones sociales.

Vamos a pasar ahora a la página 111, cuadro 29, donde aparece la distribución de los resultados por tramos de puntaje de la prueba de idioma español.

Al igual que en el caso anterior, quisiera hacer referencia, en primer lugar, en qué consistió esta prueba. En la página 114 figura el texto sobre el que los alumnos debían demostrar comprensión lectora. Se trata de un hermosa página de Jorge Luis Borges, que refiere a la versión de un malón en el que desaparece un niño, que, como es sabido, es muy utilizada en la enseñanza.

El mencionado texto expresa:

" En Junín o Tapalqué refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón */; se dijo que lo habían robado los indios. Sus padres lo buscaron inútilmente; al cabo de los años, un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con él (la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé) y creyeron reconocerlo. El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa. Ahí se detuvo, tal vez porque los otros se detuvieron. Miró la puerta, como sin entenderla. De pronto bajó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el zaguán y los dos largos patios y se metió en la cocina. Sin vacilar, hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido ahí, cuando chico. Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado al hijo.

Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto. Yo querría saber que sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa.

Jorge Luis Borges

*/ malón (voz araucana): ataque inesperado de los indios.

Dado que sobre este texto se plantearon ejercicios de comprensión, también vamos a dar lectura de lo planteado.

Se dice:

"

La enunciación de los ejercicios de comprensión de la lectura "El Cautivo" fue concisa y clara, pese a lo cual se registraron errores graves e incluso sorprendentes:

1. Define, muy brevemente, cada uno de los tres momentos principales de la historia de "El Cautivo".

El más común de los errores fue la confusión de momentos, ya sea fundiendo dos en uno o suprimiendo uno de ellos. Igualmente aparece con frecuencia la mera copia del texto sin que se realice distinción de secuencias.

2. ¿Por qué reconocieron los padres que el cautivo era el hijo desaparecido?

Aquí las falencias aparecen al no poder discriminar entre elementos secundarios y sustanciales: se señala como factor determinante del reconocimiento, en especial, los ojos celestes, luego el brillo de los ojos o el reconocimiento de la casa

3. Explica el significado del siguiente fragmento: "El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal..."

Esta oración presenta varios presupuestos metafóricos a ser interpretados.

Para el primero ("el hombre") los errores más frecuentes en la comprensión fueron:

a. Confusión del padre y el hijo.
b. No captación de la noción de tiempo, manteniéndose adheridos a la idea de "chico" desaparecido.

El segundo presupuesto ("trabajado por el desierto y por la vida bárbara") obtiene variedad de interpretaciones, entre las que se destacan:

a. El indio trabajó mucho en el desierto
b. Estaba muy cansado y tenía la piel quemada por el sol y por las arenas del desierto.
c. En el desierto llevaba una vida sensacional ("bárbara").

Para el tercer presupuesto ("no sabía oír las palabras de la lengua natal"), las explicaciones equivocadas más frecuentes fueron:

a. La edad le había provocado la pérdida de su capacidad auditiva.
b. A causa de vivir aislado no sabía hablar.

Con respecto al punto 2, cabe señalar que el elemento clave radica en el cuchillito escondido en la campana.

Estos ejercicios fueron la parte mejor de la prueba de idioma, aunque también pudimos constatar situaciones un poco alarmantes.

Asimismo, se plantearon algunos ejercicios gramaticales, por ejemplo, seleccionar del mismo texto oraciones que tuvieran sujeto más predicado. Se trataba de, simplemente, copiarlas y marcar el sujeto de cada una.

De la misma manera tenían que hacer un ejercicio con verbos, donde tenían que determinar la persona --singular y plural-- y el tiempo. Los verbos eran : refiere, habían robado, dieron y querría.

Finalmente, debían reconocer lo que se denomina función del sujeto, de pronombres o de complementos.

La parte gramatical tenía 25 puntos sobre un total de 100.

Debo decir que nos encontramos, en lo que respecta a estos ejercicios, que la mayor parte de los chicos pueden reconocer los tiempos pasado, presente y futuro, pero no tienen capacidad alguna de distinguir si se trata de un pretérito imperfecto o de uno definido y, menos aún, si es un tiempo condicional.

SEÑOR PRESIDENTE.- Desearía saber en qué niveles de educación se realizó esta prueba.

SEÑOR RAMA.- Esta prueba se practicó el 1º de julio de 1991 a estudiantes de 3er. año de Liceo y a 3er. año de Escuelas Técnicas, es decir, luego de ocho años y medio de escolarización.

SEÑOR CADENAS BOIX.- Me gustaría saber con qué tiempo contaban para resolver el ejercicio.

SEÑOR RAMA.- Contaban con una unidad doble de tiempo, es decir, 70 minutos. Cabe señalar que no hubo problemas de velocidad, lo que significa que cada una de las pruebas se hacía con tiempo suficiente, pero en el entendido de que no nos interesaba medir velocidad. De

esta manera, la mayor parte de los alumnos terminaron antes y entregaron su trabajo, lo que demuestra que no hubo chicos que tuvieran necesidad de más tiempo.

Cabe destacar que hubo una alta cooperación de parte de los muchachos, ya que previamente, durante el mes de junio en cada uno de los liceos y de las escuelas técnicas en que se iban a practicar las pruebas, se realizó una encuesta en la que se preguntaba qué opinaban de la enseñanza, cómo evaluaban a los profesores, qué aspectos deseaban que cambiera, cómo imaginaban su futuro, si trabajaban, y cómo era su familia. A su vez también se les entregó una encuesta para que fuera respondida por sus padres. La opinión general era de que obtendríamos como máximo el 30% de las respuestas. Sin embargo, una encuesta que se practicó en 1.600 casos, solamente dos no fueron devueltas. Todas las familias respondieron; en algunos casos por privacidad no contestaron la parte de ingresos, en otros, por pudor no respondieron a las preguntas de educación correspondiente a los padres. Este último dato finalmente pudo obtenerse, ya que al analizar todos los resultados se comprobó que se comportaban igual que si tuvieran primaria incompleta. Pero, reitero, nos contestaron todas las encuestas. Era tal la motivación que tenían los muchachos que, a pesar de que en esos días se realizarían las primeras reuniones de profesores --por lo que algunos grupos no tenían clases-- todos se presentaron a hacer la prueba.

Debo agregar que muchos de los alumnos realizaron la prueba bajo una sensación de angustia al no poder responder las preguntas, pero como habían trabajado durante un mes con personas que les merecían su confianza por pertenecer a las Naciones Unidas, lo hicieron a pesar de pensar -- tal como lo manifestaron-- de que serían declarados los analfabetos de América Latina. Hubo el caso de un chico que luego de tirar el lápiz , dijo: " Pero, si nosotros no sabemos nada de nada, ¿qué intentamos hacer?" Traigo estos elementos, que no aparecen en el texto, para explicar el cuadro emocional en que se realizó la prueba; Pruebas que, además, se aplicaron, en todos los casos ,junto al profesor del curso --en algunos casos en presencia del director del establecimiento--, por parte de profesores entrenados por la CEPAL, capaces de manejar un grupo.

El último componente de la prueba que se encuentra en la página 120 bajo el título "Carta a un empleador" se aplicó en el entendido de que el 50% de los muchachos de 15 a 19 años participan en el mercado laboral, ya sea como ocupados o como buscadores de trabajo. Se consideró que era indispensable que un estudiante pudiera demostrar su capacidad para producir un texto de idioma español , pero no a través de una redacción , sino de una solicitud de empleo, lo que nos permitiría conocer qué instrumentos tenían para valerse en la vida. El

aviso dice lo siguiente:

Recuadro Nro. 19

CARTA A UN EMPLEADOR

Supongamos que en un diario ha aparecido un ofrecimiento de trabajo y tú decides contestarlo. Lee el aviso y redacta la carta de respuesta que tú enviarías utilizando la extensión prevista en la página rayada siguiente.

ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Empresa dedicada a la organización de espectáculos artísticos (musicales o teatrales) y deportivos que, además, posee una red de distribución y venta de libros, videos, discos y cassettes ofrece oportunidades de trabajo.

- **No es imprescindible experiencia previa.**
- **Trabajos dirigidos. Capacitación a cargo de la empresa.**
- **Buen sueldo inicial y perspectivas de ascenso.**

Presentarse por carta dirigida a Sr. Gerente de Personal.

- **Indicar datos personales, aptitudes y habilidades.**
- **Seleccionar el campo de actividad preferido y explicar las razones de la elección.**

De esta forma se buscaba incentivar a que los muchachos se presentasen y expresaran, por ejemplo, "bailo bien, tengo una colección de los Rolling Stone, me gusta la música, soy deportista", etcétera. Lamentablemente, debo decir que en el total de la prueba, en esta parte correspondiente a la producción de un texto, el 14% de los estudiantes obtuvieron 0, porque no tenían capacidad más que para escribir, simplemente, "Rosa María, 15 años, quiero empleo". De modo que no eran capaces de escribir lo que antes se llamaba un billete o una carta.

A ese respecto, en la página 126 figura un ejemplo de producción de texto --donde las partes grises corresponden a los nombres--, que constituyen un promedio de las pruebas que hemos elegido como representativas

de las calificaciones que se han otorgado.

Yo Me llamo [redacted] C. de identidad [redacted]

Yo quisiera profesor En Esta Empresa

Ya [illegible] esa.

Yo Me llamo [redacted] C de identidad [redacted]

Tengo perspectivas de [illegible]

Yo quisiera la parte deportiva porque me

gusta y tengo actitudes fisicas, [illegible]

pero en trabajo

Yo elegí de ese cargo la actividad

es porque me gusta

Esta Carta esta dirigida al Gerente de Personal

Gerente de Personal

Señor ... usted
Deseo tomar porque el empleo
no tengo experiencia pero
quiero un buen sueldo y tambien
[illegible]
[illegible] Depórtes
14 años [illegible]
juego futbol en Honduras, con novia hace
5 meses
Deporte porque me gusta el fútbol
futbol [illegible] todos los deportes por favor
si me llaman cuando antes

Esto nos lleva, volviendo a la página 111 a comprobar que sobre 100 puntos que tenía la prueba de idioma español, de los cuales 50 correspondían al ejercicio titulado "Carta a un empleador", que permitía medir nivel de ortografía, sintaxis, morfosintaxis, ideas y manejo contextual, 51 puntos marcan un dominio satisfactorio mínimo de la prueba.

Entonces, una vez más tenemos 60% en los liceos privados de Montevideo, 22% en los liceos públicos de la capital, 14% en los liceos públicos del interior, 12% en las escuelas técnicas de Montevideo y casi el 3% en las escuelas técnias del interior. Estos son los porcentajes de estudiantes que al término del 9º año de escolaridad, pueden utilizar correctamente la lengua nacional.

Cuando se observa lo que constituye la zona más deficitaria de la prueba, es decir aquellos que tienen entre 0 y 20 puntos --téngase en cuenta que 25 puntos se lograban respondiendo las preguntas de comprensión lectora correspondientes al texto de Borges--, en lo que respecta a la prueba de gramatica --que implicaba saber a qué tiempo correspondían los verbos-- , también allí nos encontramos con que esta prueba insumía 25 puntos. Esto demuestra que 0 a 20 puntos es un nivel de insuficiencia absoluta .

Cuando observamos la columna de alumnos que obtuvieron entre 0 y 20 puntos, nos encontramos con que

en los liceos privados se demuestra que el 4% es de una insuficiencia absoluta, en los liceos públicos de Montevideo este porcentaje se ubica en un 15%, en los liceos de las capitales del interior en el 25%, en las escuelas técnias de Montevideo en el 38% y en las escuelas técnicas del interior alrededor del 42%.

Estos chicos están marginados completamente del uso de la lengua escrita; carecen de los instrumentos mínimos para solicitar un trabajo.

Cabe hacer notar que, paralelamente a la CEPAL, realizamos estudios sobre recursos humanos --incluso se ha publicado un libro sobre los recursos humanos en la industria exportadora-- y mantenemos un diálogo permanente con los jefes de las empresas y de las consultoras. En toda empresa organizada, el primer criterio de selección consiste en solicitar el envío de cartas. Si ésta está escrita en "Cocoliche" --para utilizar una expresión vulgar--, el candidato está excluido.

Más allá del conocimiento, este ordenamiento nos marca una exclusión social de extrema gravedad porque el saber, a estos fines, es lo mismo que tener brazos. Dicho de otro modo: un chico que no posea este conocimiento se encuentra en las mismas condiciones que si le faltara el brazo derecho.

Tal como se puede observar, las mayores concentraciones de bajo rendimiento las encontramos en aquellos establecimientos que atienden a la población de menor nivel.

SEÑOR MILLOR.- Pienso que si el panorama en cuanto a marginación con respecto al idioma, es el que acaba de plantear el profesor Rama, se llegaría a una casi exclusión de la utilización de la lengua, tal como se puede apreciar si sumamos la segunda columna del cuadro que estamos observando, ya que se

alcanzaría a 30 puntos. En el caso de los liceos públicos de Montevideo, nos estaríamos situando en un 40%, y en el interior, en un 50%. Por su parte, en la UTU del interior se observa un porcentaje del 65%, aproximadamente.

SEÑOR RAMA.- Exactamente, señor senador; estaríamos hablando de dos tercios.

SEÑOR MILLOR.- Teniendo en cuenta que éste es uno de los temas más importantes que hemos tratado en esta Legislatura, solicitaría que por Secretaría se les hiciera llegar a los taquígrafos los cuadros que se están mencionando, a fin de que figuren en la versión taquigráfica.

SEÑOR PRESIDENTE.- De acuerdo, señor senador; así se hará.

SEÑOR RAMA.- A continuación, desearía referirme a la forma en que estos distintos subsistemas --que llamamos de educación-- tienen una composición cultural completamente diferente.

En el Cuadro 32 de la página 137, está presentado el nivel de instrucción de las madres de los educandos.

Cuadro 32

COMPOSICION DE LOS SUBSISTEMAS DE CBU SEGUN INSTRUCCION DE LAS MADRES DE LOS EDUCANDOS

	Subsistemas educativos					
	Total	Privados Mtv.	Liceos Of. Mtv.	UTU Mtv.	Liceos Of. Int.	UTU Int.
Prim. incomp. (a)	15.4	1.3	12.4	25.0	18.6	20.2
Prim. comp.	24.7	-	25.4	28.6	23.1	34.9
Lic-UTU incomp.	19.2	3.9	20.3	19.4	19.3	20.2
Lic-UTU comp.	14.5	14.3	16.1	11.7	13.0	12.8
2o. ciclo ES	9.2	18.2	10.2	8.2	7.6	2.8
Terciario	13.3	62.4	13.7	5.1	9.8	-
Totales (b)	(1.514)	(77)	(816)	(196)	(316)	(109)

Evidentemente, el nivel educativo de las madres ha sido testado en estudios anteriores, y se ha deducido que es el que ejerce mayor influencia en el desarrollo de las capacidades de los hijos.

Como los señores senadores podrán apreciar, en la columna donde figuran las cifras totales, se especifican los bajos niveles que existen en virtud de esta expansión.

En la segunda fila, hay una lista que contiene los porcentajes correspondientes a los liceos privados de la capital. En la penúltima línea se señala: "Terciario", que significa enseñanza universitaria.

El 62% de los jóvenes que concurren a los establecimientos que elegimos, tiene madres con educación postsecundaria, lo cual es una de las razones por las que estos locales se encuentran en una situación ventajosa. En consecuencia, los hogares de estos chicos tienen un nivel cultural muy alto.

Sin embargo, si observamos los liceos oficiales de Montevideo, veremos que esta categoría disminuye al 13%. Inversamente, en las líneas superiores, se puede observar que Primaria incompleta tiene un 12.4%; Primaria completa un 25,4% y Liceo-UTU incompletos, un 20.3%. De esta manera, hay un 60% que se ubica por debajo del nivel que está recibiendo.

Con respecto a la UTU de Montevideo, la situación es más compleja, porque tiene un 25% de madres con Primaria

incompleta y casi un 29% con Primaria completa. Estas dos categorías de madres nos están dando más del 50% de la matrícula de quienes se ubican en esas condiciones. Inversamente, las madres con un nivel educativo superior, es decir, Secundario y Universitario, constituyen tan sòlo el 5%.

En los liceos de las capitales departamentales, se encuentra un panorama bastante parecido al de Montevideo, pero con menor proporción de gente más educada. Concretamente, me estoy refiriendo a las últimas líneas correspondientes al 2º ciclo de Enseñanza Secundaria y Terciaria.

Por último, en la UTU del interior se puede ver el grave deterioro cultural de estos jóvenes.
De este modò, podemos comprobar que el 20.2% de las madres tienen Primaria incompleta; el 34.9%, con Primaria completa y el 20.2%, con Liceo-UTU incompleto. Esto significa que el 75% de estos estudiantes tienen una cultura familiar inferior a la que están recibiendo. Como se podrá notar, no hay ninguna madre que tenga nivel Terciario. Asimismo, existe un 2.8% de madres con 2º ciclo de Enseñanza Secundaria.

En consecuencia, estamos asistiendo a un sistema que, sin intención alguna --pero como resultado de la acumulación de distintas políticas--, está dando la peor educación a los que tienen menos.

En el Cuadro 50 --que figura en la página 170-- se vincula las características docentes, el origen sociocultural y el porcentaje de insuficiencia en matemáticas , por debajo de la media.

Cuadro 50

CARACTERISTICAS DOCENTES, ORIGEN SOCIOCULTURAL E INSUFICIENCIA EN MAT DEL ESTUDIANTADO SEGUN SUBSISTEMAS EDUCATIVOS

Subsistema	Total Profesores % efectivos	Total Profesores % IPA	Profesores ingresados en 1986-91 % IPA	Profesores ingresados en 1986-91 % estudios medios y superiores incompletos	Educación madres % primaria	Prueba MAT % insufic.
Liceos Mont.	46.1	46.9	34.9	12.7	37.4	34.5
Liceos Int.	23.4	25.4	10.5	47.3	41.7	47.1
Esc.Téc.Mont.	37.8	20.3	26.7	26.7	53.6	51.8
Esc.Téc.Int.	8.5	6.5	-	38.5	55.1	67.4
Totales	35.6	34.0	21.6	29.8	40.1	40.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En los liceos de Montevideo hay un 46.1% de profesores efectivos o sea, estables. Hay un 46.9% que son egresados del IPA. Sin embargo, vemos que este porcentaje decae al 34.9% de docentes egresados del IPA entre 1986 y 1991. Por su parte, con estudios medios y superiores incompletos, la cifra asciende a 12.7%. La educación de las madres que sólo tienen primaria, constituye el 37.4%. Asimismo, la insuficiencia en la prueba de matemáticas arrojó un resultado de un 34.5%.

Con respecto a las Escuelas Técnicas del interior, hay un 8.5% de profesores efectivos. Se trata de un cuerpo docente, totalmente precario, que se está renovando y carece de profesionalismo. Los egresados del IPA en ese cuerpo docente, llega al 6.5%. No hay docentes egresados del IPA entre 1986 y 1991, y los que tienen estudios medios y superiores incompletos, llegan al 38.5%. Las madres que poseen solamente Educación Primaria, constituyen el 55.1%. Con respecto a la insuficiencia en la prueba de matemáticas, se llegó a un nivel del 67.4%.

Cuando se empiezan a cruzar todos los parámetros, se comprueba fácilmente que aquellos sectores que han accedido a la Enseñanza, con menor formación de base, tienen las peores condiciones de servicio público. En consecuencia, no se está cumpliendo la vieja aspiración uruguaya de constituir una sociedad democrática, en la que la educación sea un gran instrumento de equidad, que cree para cada nueva generación, igualdad de oportunidades desde el comienzo, y que desarrolle las capacidades humanas de todos nuestros pobladores.

Por lo tanto, es necesario señalar que si bien la sociedad uruguaya hizo un gran esfuerzo tratando de incorporar toda su población en edad liceal al ciclo básico tuvo muchas dificultades por diversas razones de instrumentación por las crisis que el país ha tenido en las últimas décadas quizás por ser muy accesible a una demanda social sin tener los instrumentos docentes --en virtud de carecer de una polítltica apta para la formación y la capacitación docente-- y por haber transitado, y seguir haciéndolo, por una fórmula educativa no adecuada.

Actualmente, un niño con 12 años que entra a primer año de liceo o a una Escuela Técnica viene de una maestra que hace la síntesis de la matemática, la ciencia, la geografía, la historia, y de pronto se encuentra con doce profesores. Su tiempo de clase es de tres horas veinte minutos diarias. Esos profesores, en algunos casos, tienen clases que abarcan 35 minutos y toman la lista doce veces a la semana. Esos chicos se encuentran con un ordenamiento de conocimientos que tiene una matriz universitaria; es decir, la historia es distinta a la geografía; personalmente, como profesor de historia, puedo reivindicar la especificidad de la historia; pero en una formación de niños de 12 años que provienen de un nivel socio cultural bajo y que vienen una integración de conocimientos que hace la maestra, perfectamente se pueden exigir que los profesores estén capacitados para enseñar. De la misma manera, es bastante discutible que exista una enseñanza de ciencias naturales, de introducción a las ciencias físico químicas, de física y de química en este Ciclo Básico. Insisto que al hacerse obligatorio y al cambiar la característica de la enseñanza, al tener enrolado cerca del 85% de la población y por ser una educación propiamente de masas, reclama una estrategia educativa de masas, tal como fue en sus orígenes la escuela en el Uruguay. Esta tuvo una estrategia muy clara, ya que se instaló en cada barrio pequeñas unidades, así como en los pequeños pueblos; se formaron maestras, directoras e inspectoras zonales Montevideo cuenta con 35 subinspectoras zonales, Canelones tiene entre 22 y 34.

El problema surgió porque a un viejo plan -que era de la Enseñanza Secundaria tradicional --con una desesperación por

nacer un Ciclo Básico con buenas intenciones-- se le agregó una cantidad de asignaturas que tendieron a la formación manual o al despistaje de vocaciones, que son las planificadas optativas. A pesar de que la intención de la reforma de la educación de 1986 era reducir las asignaturas, el balance final fue un incremento de las mismas, y significó una disminución del tiempo de atención porque para mejorar la calidad en la enseñanza de los que menos aprendían, se acortaron las clases diariamente para poner los llamados corredores de compensación. Es decir que se redujo la jornada diaria para poner una hora de clase y mejorar el aprendizaje de los que se encontraban en peores condiciones. A fin de no llevar a los estudiantes al traumatismo de un examen, se realizaron los cursos de recuperación, pero como no habían locales escolares, esos cursos se llevaron a cabo en el último mes de clase, concretamente en noviembre. Eso llevó a que las clases que históricamente duraban hasta los primeros días de diciembre, para los buenos alumnos terminaban el 31 de octubre, y para una parte de ellos comenzaría la recuperación a partir del 1º de noviembre. La consecuencia es que, cuando se suman todos estos elementos, de 720 horas de clase que daba el liceo tradicional, hoy estamos en 500 horas reales. Ello da un promedio día-año de una hora y veintidós minutos para enseñar esta enormidad de materias. Esto se puede encontrar en un análisis que la oficina realizó presentando los programas de los dos primeros meses de tercer año de liceo. En la página 36 del Libro "¿Aprenden los Estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media" se pueden apreciar las unidades que corresponden a los dos primeros meses del curso de los años tercero de liceo y de las Escuelas Técnicas. Allí se dice:

Recuadro Nro. 3

LOS PROGRAMAS DEL CBU

A continuación se transcriben las primeras unidades de los Programas de todas las asignaturas de 3er. año del CBU. De acuerdo a las cargas horarias establecidas en ellos, lo que sigue es la totalidad de los conocimientos que un alumno de 14 o 15 años debería adquirir en los dos primeros meses de clase en 3er. año.

3º CBU / Primeras Unidades de los Programas

HISTORIA

UNIDAD TEMATICA I 1815 - 1870

1.- EUROPA

- El proceso de la revolución industrial: consecuencias socio-económicas, culturales y políticas.

2.- ESTADOS UNIDOS

Consolidación política y territorial
Desarrollo económico y social

3.- AMERICA LATINA

Formación de los nuevos estados. Supervivencia de las estructuras coloniales.
Las corrientes ideológicas europeas y su aplicación en la realidad americana. Ejemplos.

4.- URUGUAY

Surgimiento del Estado Oriental. La Constitución de 1830. El nacimiento de la vida independiente. La sociedad. La inestabilidad política. Los cambios en la economía.

(NO SE INDICAN CARGAS HORARIAS. El programa continúa con una segunda unidad que va desde 1870 a 1929 y, una tercera, desde 1930 a nuestro días, abarcando siempre EE.UU. y Europa o "El mundo actual", América Latina y Uruguay).

GEOGRAFIA

1.- El espacio uruguayo
1.1. Situación
1.2. Bases naturales del espacio uruguayo
1.3. El hombre como constructor del espacio uruguayo

(20 HORAS)

EDUCACION SOCIAL Y CIVICA

1.- LA CONVIVENCIA HUMANA

1) El individuo, los grupos sociales, la Sociedad.
2) Pautas, normas y valores. Distintos tipos de normas.
3) El Derecho. Caracteres de las normas jurídicas. Distintas acepciones del vocablo derecho.

(6 HORAS)

Recuadro Nro. 3 (continuación)

II.- **EL ESTADO**
1) Origen histórico. Concepto.
2) Elementos: a) territorio; concepto geográfico y jurídico.
b) Población. Concepto de Nación. Relaciones y diferencias [entre] los conceptos de Población y de Estado.
c) Poder del Estado; concepto y caracteres. La soberanía del punto de vista externo e interno.

(6 HORAS)

LITERATURA

UNIDAD INTRODUCTORIA

En ella el alumno tomará contacto con los [illegible] de la lengua materna, a través de los siguientes ejemplos de autores españoles:

- Bécquer ("Leyendas"), o Larra ("Artículos de costumbres"), o Leopoldo Alas (cuentos).

GENERO NARRATIVO

1 - Javier de Viana, o Horacio Quiroga, o José P. Bellán.

NO SE INDICA CARGA HORARIA.

FRANCES

Communication	Grammaire
- Présenter, se présenter Faire connaissance Prendre rendez-vous	Révision ou réactualisation des points de grammaire présentés en 1e. et 2e. année, selon le niveau et les besoins du groupe-classe.
- Demander/donner des informations sur un objet /un lieu /une personne	Accords Le verbe L'indicatif Le Futur Simple L'Imparfait Le Plus-que-parfait (compréhension passive)

(NO SE INDICAN CARGAS HORARIAS)

MATEMATICA

I FUNCIONES
* Funciones monomias y polinomias. Cálculo de valores funcionales.
* Revisión de operaciones con funciones polinómicas. Factoreo.
* Funciones circulares: sen, cos, tg. Valores funcionales.
* Funciones angulares. Aplicaciones al cálculo de distancias, alturas y medidas angulares.
* Función área. Función volumen. Cálculo de valores funcionales. Cálculo de [illegible] de figuras planas por descomposición en triángulos y cuadriláteros, o por aproximaciones por exceso y por defecto.
* Funciones de varias variables. Interés simple. Interés compuesto. Descuento.

(28 HORAS)

Recuadro Nro. 3 (continuación)

CIENCIAS NATURALES

UNIDAD I - LAS POBLACIONES HUMANAS Y EL AMBIENTE

1) El Hombre como factor ecológico: Efectos de la intervención humana sobre la sucesión ecológica. La crisis ambiental y sus causas. Responsabilidad del Hombre en la "defensa" de la Naturaleza y en la prevención de "enfermedades ecológicas".
Necesidades alimentarias y crisis ecológica. Homeostasis ecológica e innovación tecnológica.
(Tiempo sugerido: 2 módulos)

UNIDAD II - ECOLOGIA APLICADA. MANEJO Y CALIDAD DE VIDA

1) El medio ambiente humano: dimensiones que incluye. Ambiente y calidad de vida.

2) Factores condicionantes de estados de Salud y Enfermedad: del macro y microambiente, intrínsecos al comportamiento, el "modelo ecológico" de Salud. Salud Individual y Salud Pública. Determinación de los niveles de salud colectiva: tipos de indicadores y su interpretación. Medicina Preventiva y Social. Niveles de prevención: acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria.

3) Actividades para el control y mejoramiento del medio humano: en el área del saneamiento ambiental y en el de la Salud Mental.
Saneamiento ambiental: concepto, actividades que comprende y su impacto en los indicadores de salud. Medidas de control y protección sanitaria del recurso agua. Fuentes de aprovisionamiento. Criterios de potabilidad y tratamiento del agua para su población. Eliminación de excretas y de aguas residuales en viviendas no conectadas a la red pública. Forma de eliminación de los residuos sólidos domiciliarios. Prevención de la contaminación atmosférica: tipos de contaminación y su control. Control de parásitos y vectores. Control sanitario de los alimentos.
Condiciones del medio socio-económico cultural que influyen en la salud mental y emocional. Grupos más vulnerables. Acciones de promoción y protección de la salud mental relacionadas con el medio.
(Tiempo sugerido: 2 módulos)

UNIDAD III - LA REPRODUCCION SEXUADA EN EL REINO ANIMAL

1) Reproducción sexuada: concepto. Los gametos y sus características. Ciclo sexual.

2) Gonocorismo. Dimorfismo sexual. Hermafroditismo.

3) El control neuro - humoral de la reproducción.

4) Breve estudio comparativo de modalidades reproductivas y estructuras especializadas para la reproducción en distintos medios.

5) Fecundación: fases del proceso. Fecundación in vitro. Segmentación del huevo y primeras etapas del desarrollo embrionario. Anexos embrionarios.

6) Sexualidad humana. Sexualidad animal. Comparación entre ambas.
(Tiempo sugerido: 4 módulos)

Recuadro Nro. 3 (continuación)

QUIMICA

UNIDAD I

CONTENIDOS

Sistemas homogéneos y heterogéneos. Soluciones. Concepto de solubilidad. Sustancias puras. Cambios de estado de agregación: fusión, vaporización. Constantes físicas. Sustancias simples y compuestas. Elemento. Aire

(6 SEMANAS)

FISICA

UNIDAD I

NOCION DE FUERZA — La fuerza como causa de cambios de velocidad. La fuerza como causa de deformaciones. Peso de un cuerpo. Otros ejemplos de fuerzas. Definición operacional de fuerza. Dinamómetro. Principio de acción y reacción. Principio de inercia.

(2 SEMANAS)

UNIDAD II

MOVIMIENTOS — Movimientos acelerados. Conceptos de velocidad media y velocidad instantánea. Concepto y definición de aceleración.

(3 SEMANAS)

UNIDAD III

FUERZAS Y MOVIMIENTOS — Relación entre fuerza y aceleración. Concepto de masa.

(2 SEMANAS)

Obviamente, estos dos meses significan un desajuste muy considerado entre una planificación que responde a una vieja formación en la Ensenanza Secundaria como preuniversitaria, con un grupo mínimo de estudiantes que pertenecían a un medio cultural muy elevado, lo que comprendía la enseñanza preuniversitaria.

En los programas que he citado no se incluyen los cursos de tecnología --porque en tercer ano no se dan-- que se crearon para dar una iniciación a la tecnología y las asignaturas planificadas optativas que revelan mucho más voluntarismo que posibilidad de realizarlas.

En consecuencia, se incrementó el porcentaje de profesores no diplomados, y personalmente diría que se creó una especie de cultura de retazos, una especie de cultura "sapping", como el cambio de canales en la televisión que impide tener una consistencia de conocimientos, cuando en último término las matemáticas y la lengua nacional son los instrumentos básicos porque además son las formas de establecer el pensamiento, la racionalidad y la lógica, con lo cual se sustenta el restante conocimiento.

Con todo esto queremos decir que cuando se presenta un análisis de estas características, no pretendemos enjuiciar a las autoridades de la Educación, que son quienes lo han solicitado.

Tampoco es para enjuiciar a un Gobierno porque los procesos educativos son de muy largo plazo y el deterioro de la enseñanza inicialmente no se ve, salvo que se produzca una fractura, ya sea porque se van acumulando la falta de inversiones, de formación, de reflexión y discusión nacional sobre qué debe basarse un sistema de enseñanza obligatoria y su contenido; falta de ideas de tecnología

en momentos en que los padres solicitan que se enseñe a sus hijos computación en todos los liceos, así como matemáticas. Cuando se pregunta a los estudiantes si se puede ir a recuperación en todas las asignaturas para aprender todo lo que se dio durante el año, responden no más de tres, en un 70%. Cuando se les pregunta si es fácil pasar con asignaturas observadas de un año a otro, contestan que es muy fácil. Si les preguntan si están exigidos académicamente, responden que no.

Tal vez en nombre de una democratización muy loable --y dada la precariedad de medios--, se creó un sistema de cierta permisividad y un agregado de elementos que han generado una situación muy compleja. El destino del país está en nuestros recursos humanos; estos chicos, a partir del año 1995 estarán ya en el mercado de trabajo, y allí permanecerán aproximadamente hasta el año 2040. No hay cosa que contega más futuro que aquello que se desarrolla en la educación, porque, mientras una mala inversión económica se puede solucionar de alguna forma, la ausencia de formación de la mente de nuestros compatriotas no es fácilmente subsanable. Por eso, este tipo de investigación tiene gran importancia para la educación y para toda la estrategia de recursos humanos, pero no debemos olvidar que esto también se relaciona con la democracia porque estaríamos hablando de la capacidad de razonamiento para analizar y entender, un mensaje de tipo político, es decir, una opción nacional. Cabe mencionar, además, que nuestros jóvenes tienen un grado de insatisfacción muy alto; tienen la sensación de que los adultos y más aún los poderes públicos, no los ven con estima, sino con indiferencia. Esto es comprensible, dado que cotidianamente deben asistir a locales que muchas veces se encuentran en una mala situación. Para mencionar un ejemplo, podemos citar al liceo Bauzá, que recibe a 4500 estudiantes por día, por lo que la situación se vuelve totalmente incontrolable. Allí, los estudiantes hacen lo que pueden o lo que quieren porque, además, no hay personal de apoyo. En otros locales de estudio, existen carencias en cuanto a material, bilbiotecas, techos, etcétera.

Los señores senadores podrán leer todo un capítulo que

refiere a opiniones de la juventud. Tal vez lo más inquietante fue preguntar a los jóvenes si ellos desearían que Uruguay fuera como otro país. Casi 2/3 de ellos dijeron que sí, que eso les gustaría. Esta pregunta se hizo como forma de medir el grado de indentificación nacional. Es posible comprender la respuesta que los jóvenes brindaron, desde el punto de vista del desarrollo; ellos querrían que Uruguay fuera como Estados Unidos, España o Italia. Inevitablemente, viene a la memoria el recuerdo de aquella época en la que se afirmaba que no había otro país como el nuestro. Entonces, el hecho de encontrarnos ahora con que la mayoría de los jóvenes de 15 ó 16 años desearían que Uruguay fuera como otro país, genera bastante inquietud en todos nosotros porque, además de cumplir una función técnica, tenemos una responsabilidad social como investigadores.

Para finalizar, simplemente quiero expresar que si los señores senadores lo estiman conveniente, estamos dispuestos a asistir nuevamente a este ámbito, sobre todo teniendo en cuenta el hecho de que luego de leer el material que hoy les entregamos, consideran conveniente una nueva instancia de diálogo.

SEÑOR MILLOR.- Con total sinceridad, quiero decir que considero que las exposiciones que se han realizado han sido magníficas.

Por otro lado, podría existir una contradicción de sentimientos, porque esto no es para alegrarse, sino para entristecerse. De todas formas, quiero decir que en base a algunas afirmaciones realizadas por el profesor Rama en Comisión, vinculadas con un proyecto que hace más de dos años está en el ámbito legislativo, quiero decir que solicito una especial antención al capítulo de la discriminación o de cómo se dirimen las cifras de profesores titulados y profesores becarios. En particular, rescato una frase

del doctor Rama: los profesores precarios, o profesores no titulados, de los institutos de formación docente, no son culpables de nada, sino que constituyen una realidad social, demográfica y económica del Uruguay, sin los cuales la enseñanza no se puede impartir.

Recuerdo que cuando presentamos en la Cámara de Representantes por primera vez un proyecto vinculado a este tema, se brindó estadísticas que indicaban que por ejemplo, en el departamento de Maldonado, en 5 años no había ingresado ningún profesor de matemáticas. Y téngase en cuenta que estamos hablando de un departamento que está vinculado, fundamentalmente, al rubro servicios, en el cual el manejo de las matemáticas es muy importante, aún para el Fernandino que quiera ganarse honestamente la vida cortando un césped o atendiendo un bar. Este dato es importante, porque si bien soluciona el problema de los profesores precarios no arregla el problema de fondo. Sí aporta una solución a un problema que tiende a estigmatizarse. En definitiva, se trata de la única válvula de escape que tenemos a partir de la cual podremos volver a poner en pie a la enseñanza uruguaya. Sin la presencia de los profesores precarios, no habría docencia. Esta idea me la ha corroborado el señor Rama a través de su disertación-

SEÑOR PRESIDENTE.- Siempre será mejor que haya una clase con un profesor precario, que otra que no tenga profesor.

SEÑOR RAMA.- Estoy convencido de que es necesario capacitar a los profesores.

SEÑOR PRESIDENTE.- Sin embargo, mientras eso se realiza, es necesario paliar la situación de esta manera.

SEÑOR MILLOR .- Por último, quisiera saber si ustedes han elaborado

algún estudio de las posibles soluciones.

SEÑOR RAMA.- Al respecto, debemos decir que no hemos elaborado para el CODICEN un paquete de soluciones porque consideramos que ellas deben surgir del diálogo y del análisis. Sin embargo, tenemos ciertas bases y estrategias en las que habría que insistir.

SEÑOR PRESIDENTE.- Entonces, la Comisión realizará una tarea de análisis, luego de lo cual podrá eventualmente una vez más solicitar la presencia del señor Rama y de las señoras consultoras.

Desde ya, agradecemos la valiosa información que se nos ha proporcionado.

Queda levantada la sesión.

(Es la hora 16 y 8 minutos)